

CIUDADANIA Y PARTICIPACIÓN EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD CULTURAL: ANALISIS DESDE LA EDUCACION NO FORMAL

Concepcion Maiztegui-Oñate

Universidad de Deusto, España
cmaizte@deusto.es

Janire Fonseca-Peso

Universidad de Deusto, España
janire.fonseca@deusto.es

Resumo

No presente artigo pretende-se apresentar uma reflexão sobre os conceitos de cidadania e participação em contextos educativos não formais, como um marco de referência para o desenvolvimento da educação intercultural. A reflexão encontra-se organizada em três pontos: num primeiro ponto analisam-se as relações entre educação intercultural e cidadania; num segundo ponto, explora-se o conceito de participação como contexto e processo e, num terceiro ponto, são apresentadas e comentadas diversas experiências de educação não formal potenciadoras do desenvolvimento da participação e da cidadania dos jovens de origem imigrante. Tomando como referência as políticas de juventude e imigração, apresentam-se as oportunidades e os desafios dos projetos analisados, discutindo o seu potencial para apoiar políticas ativas de inclusão que articulem educação, emprego e ócio.

Palavras-chave: Cidadania; Participação; Educação não formal; Inclusão; Educação intercultural; Jovem imigrante.

Abstract

The following article has the aim of presenting a reflection about the concepts of citizenship and participation on non-formal educative contexts, as concepts with a major importance in the development of the intercultural education. The reflection is organized in three parts: a first one where the relation between intercultural education

and citizenship are analysed; the second, the concept of participation is explored; the last one, different experiences of non-formal education are presented and commented, as a way to develop the participation and citizenship of young people with an immigrant background. Taking as reference the young and immigration policies, there are presented the opportunities and the challenges of the projects analysed, trying to find their potential to support inclusion policies that combine education, jobs and pleasure.

Keywords: Citizenship; Participation; Non-formal education; Inclusion; Intercultural education; Young immigrant.

“La ciudadanía no se aprende, se construye”

Roger Hart

Introducción: Educación Ciudadana y Procesos Migratorios

La transformación de las sociedades contemporáneas y el reconocimiento de la diversidad ha puesto en cuestión el significado de la ciudadanía, de los procesos de aprendizaje cívicos y de su relación con la educación intercultural. De tal forma que se considera que la inmigración constituye uno de los principales retos en la construcción de la ciudadanía (Morán, 2003). Habitualmente definida como un vínculo legal y social, la reconceptualización de esta noción trata de adaptarla a las nuevas realidades. La propuesta de educación ciudadana que han desarrollado los organismos internacionales reconoce el potencial de la infancia y juventud para implicarse y protagonizar el cambio social (González & Naval, 2000). De manera que la formación de la juventud se considera un sector privilegiado para la promoción de la ciudadanía activa cuyo objetivo principal es fomentar el sentido de pertenencia y el desarrollo socio-personal de la juventud a través de la convivencia y la participación activa en la comunidad.

El desarrollo de las iniciativas emprendidas en esta área ha coincidido con la transformación de países de emigración en países de inmigración en el sur de Europa. A pesar de que esta tendencia ha sido matizada por los efectos de la crisis económica, se puede comprobar que la instalación de familias inmigrantes ha provocado el crecimiento de las denominadas segundas generaciones, formadas por sus descendientes. De tal forma que la juventud inmigrante se ha constituido como un



sujeto emergente en la realidad social y en un objeto incipiente de investigación (Terrén, 2007).

En España, la educación constituye uno de los principales ejes de investigación en esta área. La revisión de las publicaciones en este campo, deja vislumbrar una combinación de esperanza y de preocupación. Por un lado, esperanza por el papel que desempeña la educación en la incorporación del colectivo inmigrante en tanto que supone un recurso para su futura integración laboral. Por otro lado, preocupación por las diferencias de resultados obtenidos con la población local, la sobrerrepresentación en itinerarios profesionalizantes y el abandono educativo temprano. Esta situación provoca ciertas inquietudes respecto a su transición a la vida adulta y al inicio de una vida laboral en condiciones poco favorables incluso de precariedad (Labrador & Blanco, 2009).

Otro tema relacionado y de interés para el futuro de las generaciones de jóvenes procedentes de la inmigración es la repercusión del propio proceso educativo en la futura trayectoria ciudadana y el bienestar de la juventud de origen inmigrante (Suárez Orozco & Suárez Orozco, 2003). Especialmente para los jóvenes que han vivido la escuela como una experiencia de no inclusión (Echeverri, 2010). Ante esta situación, algunas instituciones recomiendan reforzar las políticas de inclusión con propuestas de educación no formal que por sus características parecen más adecuados para la participación juvenil (Council of Europe, 2002).

Por otro lado, la exclusión de ciertos sectores de población y el incremento del racismo y la xenofobia han puesto en cuestión la dimensión social del Estado del Bienestar con el consiguiente riesgo de fragmentación (Audigier, 2000). Es preciso recordar que, incluso cuando los individuos tienen el mismo estatus legal, pueden tener distintos sentimientos e identidades, en muchas ocasiones relacionados con la facilidad o dificultad para acceder a ciertos servicios comunes como, la educación, la vivienda o la salud. De tal forma, que se puede decir que el acceso a la ciudadanía requiere algo más que un primer estadio legal ya que las actitudes y conductas de los grupos mayoritarios determinan los sentimientos de inclusión de las minorías (Banks, 2004). El debate de base gira en torno a la reestructuración de las sociedades capitalistas organizadas y del Estado de Bienestar como dispositivo de regulación de control económico y social (Morán y Benedicto, 2000). En consonancia, la propuesta educativa debe reflejar estos aspectos sociales y de convivencia, en multiplicidad de circunstancias y situaciones (Audigier, 2000).

Este artículo presenta una reflexión sobre los conceptos de ciudadanía y participación en contextos educativos no formales, como un marco de referencia para el desarrollo de la educación intercultural. En este caso la razón de optar por este término se debe a que las principales instituciones públicas y las políticas sociales han potenciado el desarrollo de estas prácticas como ámbitos de educación ciudadana tanto por su alto potencial para implicar a los jóvenes en actividades deportivas, asociativas y lúdicas como por ser lugares de encuentro y de relación (Siruala, 2005). El artículo se ha dividido en tres apartados: un primer apartado analiza las relaciones entre educación intercultural y ciudadanía. El segundo aborda el concepto de participación como contexto y proceso. En el tercero se comentan diversas experiencias de educación no formal como entornos de desarrollo de la participación y la ciudadanía de la juventud de origen inmigrante. A partir de las orientaciones de las políticas de juventud y de inmigración y a la luz de las investigaciones realizadas sobre juventud inmigrante, el artículo plantea posibilidades y retos de dichos proyectos.

El Camino de la Ciudadanía y la Educación Intercultural

En el año 2003 en Atenas, los ministros de educación europeos señalaron la educación intercultural como una de las contribuciones del Consejo de Europa al proceso dirigido a mantener y desarrollar la unidad y la diversidad en Europa representa un modo de convivencia y de compromiso con la sociedad al tiempo que busca crear una Europa inclusiva (Consejo de Europa, 2008). No obstante, la propia elección del concepto había sido y continúa siendo controvertido. Se trata de una opción desarrollada a partir de las necesidades que tienen las sociedades receptoras de hacer frente a los nuevos desafíos de la heterogeneidad de los educandos (Dietz, 2012). Así lo ha señalado Gunther Dietz cuando explica su diferencia con el planteamiento “multicultural”. Propuesta que, en el mundo anglosajón, tiene como uno de sus principales objetivos el desarrollo de mecanismo de empoderamiento y de acciones positivas en el trabajo con determinadas minorías étnicas.

El interculturalista es un enfoque dinámico que propone un modo de convivencia interactivo donde todas las personas se sientan realmente ciudadanas, sin quedar excluidas de la participación (Saéz Alonso, 2006). La UNESCO es otro organismo internacional que aboga por este modelo. En la Declaración de Principios de Interculturalidad (UNESCO, 2005) recuerda que una de las funciones principales de las políticas educativas es formar ciudadanos abiertos al diálogo intercultural y



tolerantes con las formas de ser y pensar de los demás. Desde este enfoque la educación intercultural va más allá de la preservación de culturas ya que se refiere a las relaciones cotidianas de los diversos agentes educativos (políticos, familias, profesorado y alumnado). Otro de los puntos de sus recomendaciones recuerda que dichos ciudadanos deben ser capaces de *“participar plena y activamente en la sociedad”* (p.23). En este apartado presentamos algunos principios que sustentan este modelo, desde la perspectiva de la ciudadanía. Partiendo de las aportaciones de autores e instituciones, planteamos algunos retos de la educación en los procesos de construcción de una ciudadanía intercultural.

A partir de la revisión de los principales documentos elaborados por el Consejo de Europa y la UNESCO, Geralh Neuner (2012) recuerda que el desarrollo de la educación intercultural se funda en una visión de un mundo basado en los derechos humanos y la participación democrática. Por tanto no debería ser entendida como una mera asignatura que de forma ocasional se incorpora en los curriculums educativos. Si bien su aplicación ha producido cambios estructurales en algunos centros escolares, donde la propia convivencia intercultural se ha considerado un marco referencial para el desarrollo de nuevos métodos y prácticas de aprendizaje, resulta complejo pasar de la filosofía de la interculturalidad a la práctica (Maiztegui & Santibáñez, 2012).

El Consejo de Europa (Council of Europe, 2002) considera que la educación intercultural se sustenta en tres principios: educación en valores, las competencias ciudadanas y la práctica directa de la democracia. Basándose en ellos Neuner (2012) analiza el modelo propuesto:

- a) Educación en valores. Los valores sustentan las políticas educativas al tiempo que constituyen los criterios de acción de las prácticas educativas. En el caso de la educación intercultural Neuner (2012) apunta los derechos humanos y la participación democrática como bases fundamentadoras. El autor también señala el papel de la ley en condiciones de igualdad de la ciudadanía.
- b) Las competencias ciudadanas que permitan una participación activa. Dichas competencias constituyen un recurso de la cultura cívica de cada persona y resultan imprescindibles para la consolidación y desarrollo de los procesos democráticos. Se adquieren a través de un proceso longitudinal que se desarrolla a lo largo de la vida en todos los contextos educativos, formales, no formales e informales.

- c) La práctica directa de la democracia emerge de la experiencia directa en la vida cotidiana. Requiere la participación del alumnado en los procesos de toma de decisiones, las sesiones de negociación, comunicación, donde ejercitan la libertad propia al tiempo que se aprende a respetar la libertad ajena.

Como se aprecia en estos apartados, la educación intercultural incorporaría el desarrollo de las competencias ciudadanas. Sus metas se sintetizan en los cuatro pilares de la educación definidos por la Comisión de educación (UNESCO, 2005): aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir. “Aprender a ser” está ligado a los valores. La propuesta implica una noción de ciudadanía que no es neutra sino que está ligada a creencias, valores y normas relacionados con la convivencia. Como subrayan Arnaiz y de Haro (2004: 25): *“una ciudadanía intercultural requiere la implicación de los seres humanos en complejos procesos de aprendizaje y la necesidad de que el sistema educativo forme a ciudadanos activos, críticos, solidarios, abiertos al mundo, conscientes de sus derechos y deberes”*. “Aprender a hacer” y “aprender a convivir” aluden a la contribución personal en un espíritu de solidaridad y cooperación (UNESCO, 2005).

La tesis central del modelo, que aúna interculturalidad y ciudadanía, es la incorporación de los principios de no discriminación y justicia social. La UNESCO recuerda que desde la interculturalidad “aprender a conocer” se relaciona con una visión amplia de la cultura en proceso que combine diferentes visiones y voces. En esta línea Rogert Hart (2000) recuerda que la ciudadanía es un enfoque más amplio que el aprendizaje de los derechos humanos ya que se requiere tanto el conocimiento de las normas, leyes y reglas como el propio reconocimiento de la diversidad.

Otro pilar del modelo es el reconocimiento de los procesos identitarios, transversal a los diversos aprendizajes. En la conferencia de Bellagio (Italia, 2003) expertos de doce países debatieron sobre este tema y recomendaron que se *“debería ayudar a personas de diversos grupos, sociales, culturales, religiosos, a comprender de manera crítica y a examinar sus propias identificaciones y vínculos. Debería dar a las personas la oportunidad de mantener sus propios vínculos culturales y sus identificaciones, así como darles la opción de conocer otras culturas e identidades”* (Banks, 2004:7). También plantea el desarrollo de la identidad compartida como miembros de una comunidad más amplia, local y global, que trasciende singularidades para reconocer y actuar por el interés común (Banks, 2012).



Cabe pensar una propuesta de ciudadanía, en transformación, constituida por la suma de tres dimensiones (Benedicto & Morán, 2002: 239-240):

- Ciudadanía como estatus legal: denominada la dimensión pasiva de ciudadanía ya que se refiere esencialmente a los derechos y sólo de forma secundaria a los deberes ciudadanos.
- Ciudadanía como identidad política: relacionada con la pertenencia a “una comunidad política, típicamente asociada, pero no necesariamente, a un estado-nación o a un estado basado en la comunidad política” (p. 239).
- Ciudadanía como participación: se trata de la dimensión activa por excelencia de la ciudadanía puesto que “concierno a la implicación activa y la participación directa en la vida de la comunidad” (p.240).

Esta complejidad lleva a afirmar a Pilar Arnaiz y Remedios de Haro (2004:23) que *“la ciudadanía debe ser repensada como el disfrute de un estatus, el sentido de pertenencia a una comunidad y el desarrollo de personas comprometidas en la búsqueda de un proyecto justo y abierto a la diferencia”*. Las autoras también consideran que se requiere una ciudadanía comprometida con el desarrollo de la interculturalidad. A este respecto, afirman que las cualidades de los ciudadanos, su capacidad de diálogo y la valoración de la diversidad son elementos irrenunciables a la hora de construir una sociedad más justa y abierta a la diferencia. Este planteamiento supera el modelo formal de ciudadanía, básicamente considerado como estatus legal, e incorporar una visión de la ciudadanía sustantiva relacionada con las realidades de inclusión social y el sentimiento de pertenencia (Morán, 2003). Como ha señalado Luz Morán (2003) defender esta visión requiere tener en cuenta el acceso real a los derechos y a las prácticas de los deberes. En definitiva, requiere preguntarse sobre la implicación en la vida ciudadana.

Al verificar las experiencias del alumnado, diversos trabajos coinciden en contrastar la crisis de los denominados fundamentos culturales de la ciudadanía. Nos referimos a las vivencias de exclusión que dificultan los procesos identitarios y de participación (Bartolomé, 2003; Abu-El Haj, 2007; Kiwan, 2008). Las publicaciones de la antropóloga Thea Abu El Haj (2007, 2009) sobre los discursos de ciudadanía y pertenencia de los estudiantes americanos de origen árabe en USA ha suscitado un profundo debate (Banks, 2009).

La autora considera que el trabajo de la escuela tiene una importancia vital para que los menores se identifiquen con el centro y desarrollen un sentido de pertenencia que favorezca su futuro compromiso cívico. Su trabajo de campo constata las dificultades de lograr este proceso. Además comprueba que la sensación de exclusión puede provocar fuertes afiliaciones de compensación que dificultan el proceso de participación. No se trata sólo de los jóvenes de origen árabe sino que otros grupos minoritarios también viven la contradicción entre el discurso idealizado de ciudadanía y las experiencias personales (Rubin, 2007). De tal forma, que en el Reino Unido se ha entablado un profundo debate sobre el modelo de educación ciudadana adecuado para lograr objetivos. Por un lado, las propuestas que defiende un modelo participativo, basado en los derechos humanos, enfatizan el desarrollo de valores comunes y el bien común (Osler & Starkey, 2005). A esta propuesta, Dina Kiwan (2008) opone un modelo que privilegia en el proceso de comunicación inclusiva y la resolución colectiva de problemas. Este segundo, parece un marco apropiado para el desarrollo de proyectos participativos en contextos no formales, como propone este artículo.

Desde esta perspectiva, Flor Cabrera pone de relieve que desde la educación la preocupación por la ciudadanía se centra en *“cómo la persona construye la conciencia viva de pertenecer a una comunidad, en la que se siente que forma parte y en la que actúa, desde su autonomía personal y de una manera corresponsable con la colectividad”* (2008: 276). Por tanto, el reto para el sistema educativo será desarrollar una pedagogía de la inclusión que fomente el derecho y la responsabilidad de participar y promover una identidad cívica basada en el diálogo y el valor de la diversidad (Cabrera, 2008). Como recuerda Carlos Giménez (2010), la identidad cívica y la identidad cultural se presentan como coadyuvantes en la construcción de unidad en la diversidad.

La Participación: Proceso y Meta de los Proyectos Educativos

La participación de los jóvenes ha sido y es uno de los temas clave de la sociología, al tiempo que se ha convertido en uno de los temas estrella de las políticas de juventud (Merino Pareja, 2006). Algunos organismos internacionales llevan décadas publicando recomendaciones sobre cómo implantar procesos participativos y de educación ciudadana. Un hito relevante en este proceso fue el año 2000, cuando las Naciones Unidas incluyeron la participación juvenil como una de las líneas



prioritarias de las políticas de juventud, afirmando que la participación y el compromiso político son fundamentales para mantener la calidad de la vida democrática.

El Consejo de Europa ha sido otra institución pionera en ese tema. Ya en el año 1997 diseñó un proyecto para conocer los valores y habilidades de la ciudadanía participativa y la forma de transmitirlos. Como se ha mencionado en el apartado anterior, se optó por la denominación de educación ciudadana democrática, por ser una experiencia de educación a lo largo de la vida que prepare a la ciudadanía para la participación, el respeto de sus derechos y el ejercicio de sus responsabilidades, valorando la diversidad cultural y social (Birzea et al, 2005).

La influencia de las instituciones arriba mencionadas ha puesto un interés especial en las agendas políticas de los países desarrollados. El Informe Mundial sobre la Juventud del 2005 sostiene que los estados miembros de las Naciones Unidas deben tener una política de juventud con sostenibilidad y financiamiento adecuado, que permita una mayor participación directa y real de los jóvenes en la toma de decisiones sobre su futuro y desarrollo (Naciones Unidas, 2005). En consecuencia se recomienda a los poderes públicos a facilitar y fomentar la participación. El Consejo de la Juventud de España recoge esta recomendación cuando asume entre sus objetivos lograr la participación de todos los jóvenes y las jóvenes que vienen de otros países y ya forman parte de nuestra comunidad o trabajar por la justicia y la solidaridad y luchar contra la xenofobia y el racismo (Martín Martínez, 2003). El II Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración continuo la línea iniciada por el I Plan otorgando un énfasis especial al marco de la infancia y juventud, relacionado con las propuestas de una ciudadanía activa. Para conseguirlo promueve un enfoque intersectorial en las políticas de juventud que fortalezca sus potencialidades. Esta perspectiva se refleja en sus líneas de actuación cuando propone el *“impulso de prácticas de jóvenes inmigrantes y españoles en ONG y entidades sin ánimo de lucro, en España y países de origen”* (p. 186). Pero es cierto que hablar de participación supone abordar un término complejo que se emplea en diversos contextos y que se atribuye a acciones diferentes. Continuamos este apartado con una clarificación de su significado y continuamos con un análisis de los diferentes niveles de participación.

Participar puede significar actividades tan diversas como hacer acto de presencia, estar informado, opinar o gestionar. Es decir, hay muchos niveles, grados y formas de participación. Tantos que como recuerdan Trilla y Novelas (2001:17) hay

que tener cuidado con estos términos puesto que puede llegar a perder su propio significado. Los autores llaman la atención de que el sentido de algunas expresiones populares como “ha habido mucha participación”, “han estado muy participativos”, “hay que promover la participación”, no quedará claro hasta que no se precise de qué participación se está hablando.

Cuando se analizan algunas definiciones se detecta ciertas similitudes, especialmente en las repercusiones sociales de los procesos participativos. Por ejemplo, Gyarmati (1992:9) la define como *“la capacidad real del individuo o de grupo de tomar decisiones sobre asuntos que directa o indirectamente afectan sus actividades en la sociedad y, específicamente, dentro de la institución en que trabaja”*. El Consejo de Europa (2007) presenta una definición similar en su glosario de términos relacionados con educación ciudadana. Afirma que la participación tiene que ver con asegurar que cada individuo desempeñe un rol en la sociedad y contribuya a su desarrollo. Concretamente, la participación se considera un elemento crucial en la estabilidad democrática.

Checkoway y Gutiérrez (2009) ofrecen otra definición: *“la participación juvenil es el proceso de implicar a la juventud en las situaciones y decisiones que afectan a su vida”* (p.9). El principio fundamental es que los jóvenes son actores sociales con derecho a participar y responsabilidad en los procesos sociales. Pero no hay una única área de intervención sino que incluyen iniciativas sobre cuestiones diversas: reforma educativa, medioambiente, justicia, etc. El denominador común es la capacidad organizativa y propicia al cambio del entorno (p.9). Junto al cambio social, otros autores destacan los propios beneficios personales derivados de los procesos participativos: *“la participación es una conducta que contribuye a robustecer la estructura de la personalidad. Hace que el individuo sea más autónomo, seguro de sí mismo, más capaz de enfrentar circunstancias nuevas sin angustia, mejor preparado psicológicamente para asumir la responsabilidad de su propio quehacer. Enfocada así, ella no es sólo un método para lograr mayor eficiencia; es una meta en sí. No tienen sólo valor instrumental; es un valor final, su propia justificación. Es la base de la filosofía social centrada en la capacidad de autodesarrollo del hombre”* (Hutchinson y McGill, 1998). Estas propuestas se vinculan con el denominado “efecto pedagógico” de la participación. En opinión de Gyarmati (1992:22) se podría afirmar que, en cierta manera, la función primordial de la participación es educativa: *“la idea clave de este proceso pedagógico es la de actuar, ya que la acción, los resultados que de ella surgen y la retroalimentación de estos resultados captados por el individuo constituyen*



una escuela en sí, que ningún aprendizaje meramente intelectual puede sustituir. La creatividad y la responsabilidad no se pueden enseñar; sólo se pueden adquirir, combinando el aprendizaje con la acción”.

Junto al beneficio personal, el “efecto pedagógico” repercute en el cambio social donde la participación se convierte en una herramienta de construcción social (Daza Hernández, 1998). En este sentido, la doble repercusión, personal y comunitaria, contribuye significativamente al denominado proceso del empoderamiento, construye la capacidad organizativa y propicia cambios en el entorno (Checkoway y Gutierrez, 2009). En cuanto a las clasificaciones que diferencian tipos y niveles, Daza Hernández (1998) acuñó las siguientes:

- De hecho: una participación que muchas veces viene dada como la propia familia.
- Voluntaria: en este caso se basa en una implicación libre con diversos objetivos, bien la satisfacción de las necesidades, la creación de nuevos compromisos, la adaptación al cambio social o la lucha contra el mismo.
- Espontánea: por general carecen de estabilidad y buscan ante todo la satisfacción de necesidades temporales.
- Provocada: es inducida, busca el cambio social por adopción de comportamientos y filiaciones nuevas.
- Impuesta: se da en grupos creados por agentes externos y con carácter obligatorio.

La tipología anterior nos aproxima a este tema. Sin embargo, para poder profundizar es importante distinguir distintas fases. Una de las clasificaciones más utilizadas distingue cuatro niveles (Diaz Bordenave, 1998, Fundación Kaleidos, 2003):

1. **Formar parte:** alude a la permanencia de un individuo a un grupo. La inclusión en una red o grupo implica estar conectado con un sistema de comunicación donde cada uno es a la vez receptor y emisor.
2. **Sentirse parte:** el sentimiento es imprescindible para la autonomía e implica un acceso directo a las relaciones sociales.
3. **Tomar parte:** implica la posibilidad de tener una función dentro de un grupo o comunidad en forma duradera y con cierto grado de responsabilidad y compromiso.



4. **Tener parte:** supone un desempeño directo de una gama de acciones posibles, constantes y coherentes, que conllevan una responsabilidad en el grupo. En este sentido, se daría una cierta redistribución de poder.

Como recuerda Daza Hernández (1998) se trata de una cuestión de calidad donde el mayor nivel estaría en el tener parte. Sin embargo, no todo el mundo se implica de la misma forma. De manera que algunas personas consideran que tienen parte en la organización, sienten responsabilidad, lealtad hacia ella, pero otros profesan niveles inferiores a pesar de ser miembros activos. Por tanto, se puede decir que la prueba de fuego no está en el cuánto (sentido de cantidad) se forma parte sino en el cómo se puede tener parte.

En relación a la participación de los menores, el modelo desarrollado por Rogert Hart (2000) constituye un referente internacional. Este modelo sitúa en los peldaños de una escalera ascendente las iniciativas participativas. El autor considera que algunas prácticas no alcanzan los mínimos requisitos (información, voluntariedad, responsabilidad) y por tanto son considerados como inaceptables. Los siguientes pasos, poco a poco, van alcanzando un mayor nivel de responsabilidad en el proceso, según el interés y la capacidad de los participantes. De manera que subir los peldaños implica haber alcanzado un cierto nivel de competencias ciudadanas, como ser capaz de hacer explícitas las demandas, asumir las responsabilidades derivadas de dichas demandas, así como un cierto estatus social en su barrio o lugar de residencia, donde se le ofrece una oportunidad de controlar su propio desarrollo.

Completar el proceso precisa de ciudadanos y ciudadanas dotados de conciencia cívica, capaces de sentir como propios los problemas locales y globales, personas dispuestas a hacer suya la cultura democrática y por tanto, la exigencia de responsabilidad, compromiso e identidades claras. Otros requisitos previos son la motivación, el desarrollo de habilidades sociales, algunas destrezas personales (hablar en público, espíritu crítico) y confianza en el trabajo en equipo. En otras palabras, ejercer tanto los conocimientos como los valores y las habilidades ciudadanas.

Basándose en la escalera de Hart, Trilla y Novelas (2001) agrupan los ocho etapas y establecen una división entre cuatro grandes niveles de participación:

1. **Participación simple:** es la forma más elemental medida en términos cuantitativos. En su grado más sencillo tendría el estar presente o hacer acto de presencia.



2. **Participación consultiva:** en este caso los sujetos no son meros espectadores sino que se les demanda su parecer sobre asuntos que de forma directa o indirecta les conciernen
3. **Participación proyectiva:** este nivel es similar al anterior, aunque no sólo se le pide opinión sino que se ofrece la oportunidad de desarrollar el proyecto.
4. **Metaparticipación:** en este caso los propios sujetos piden, exigen o generan nuevos espacios y mecanismos de participación.

En resumen, incorporar la participación en los procesos educativos cuestiona la perspectiva tradicional de la juventud como una etapa de ciudadanía incompleta. Al mismo tiempo atribuye diferentes potencialidades a los distintos niveles habiendo una progresión que transforma la “educación para la ciudadanía” en una “educación en la ciudadanía”. Es decir, contempla un proceso que, en la medida que avanza, amplía la visión de una educación organizada por adultos y destinada a la preparación teórica del futuro ciudadano a una propuesta más ambiciosa dirigida a desarrollar niveles más altos de implicación y responsabilidad personal. Estos niveles superiores permiten la incorporación del propio ejercicio ciudadano como un proceso educativo.

Participación y Educación No Formal en Contextos de Diversidad

A la luz de las políticas de juventud presentadas en el apartado anterior, los propósitos y esfuerzos de diversos organismos se encaminan a alcanzar objetivos de convivencia intercultural que conformarán un proyecto ético de sociedad, basado en los derechos humanos y en el reconocimiento de todas las personas. Establecer dicha propuesta pasa necesariamente por un proceso de aprendizaje basado en el compromiso con la comunidad y en la práctica cotidiana. En consecuencia pone de relieve la importancia de los espacios de aprendizaje de la ciudadanía (familias, escuelas, mundo laboral, medios de comunicación, iglesias, entornos de ocio y de convivencia entre iguales)- Respecto a este tema Luz Morán (2003) señala que ha habido una quiebra en la potencia socializadora que la sociología clásica atribuía a los agentes de primarios (familia y escuela). Actualmente los procesos de creación de las identidades ciudadanas no pueden considerarse como algo natural sino que su construcción supone un proceso constante en un entorno de incertidumbre. La autora considera que *“debido la escasez de espacios formales en los que desarrollar sus prácticas ciudadanas, las actividades realizadas con sus respectivos grupos se*



convierten en experiencias relevantes en las que poner en práctica sus propias capacidades como ciudadano” (p.41).

En la búsqueda de experiencias de participación real que cumplan una función educativa, los organismos y entidades responsables de promover y desarrollar las políticas juveniles reconocen la importancia de los espacios no formales o incluso informales. Aunque no hay una visión única, esta constatación se refleja en propuestas teóricas y políticas más amplias que han incorporado el campo de la educación no formal en la educación ciudadana (Banks y Kathryn, 2007). Desde el planteamiento político, se puede mencionar el ejemplo de la Agenda 2020¹ en su apartado de la Juventud identifica tres grandes temas, cada uno desglosado en seis objetivos, para los años siguientes: los derechos humanos y la democracia, la promoción de la diversidad cultural y la inclusión social. Destaca la prioridad otorgada del trabajo con organizaciones sociales como vehículo de participación. El programa de la Unión Europa *Youth in Action Program*² (2007–2013) también anima a la participación y la autoorganización de los jóvenes, especialmente de entornos más desfavorecidos o en riesgo de exclusión. Vista de este modo, la educación no es un tema sectorial sino una estrategia de trabajo e intervención con una fuerte inspiración en las teorías de Freire cuya opción por el diálogo garantiza la diversidad y el respeto. Sin embargo la mera intención no parece suficiente (Maiztegui, 2007). Desde un enfoque de inclusión e incorporación de la población inmigrante y las minorías, Rudiger y Spencer (2003) llevaron a cabo un análisis de las políticas europeas de inclusión social. A la vista de los resultados, las autoras llaman la atención la paradoja deriva de la incorporación de la participación en el discurso público europeo y la escasa presencia de jóvenes de origen inmigrante en la elaboración de proyectos marco como el *Youth Programme*.

En España el Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración (2012) incorpora la educación no formal entre las estrategias de desarrollo del primer objetivo propuesto: *“Promover la ciudadanía activa con modelos que sean capaces de incorporar la*

¹ La página web del Consejo de Europa recoge las principales documentos de Agenda 2020 en relación a las políticas de Juventud: http://www.coe.int/t/dg4/youth/IG_Coop/Agenda_2020_en.asp

² Se trata de un programa dirigido a jóvenes entre 15-28 años que promueve la movilidad, la educación no formal y el diálogo intercultural. Su precedente fue el programa Youth Programme, Una de sus cinco áreas de actuación está centrada en la participación. Para más información se puede consultar la página web. http://ec.europa.eu/youth/youth-in-action-programme/overview_en.htm



diversidad de la población” (p. 266). Reconoce que la actuación en diferentes modos de participación no formal se hacen necesarias para reforzar la promoción de redes de colaboración y ejercicio activo de la ciudadanía. El Plan también considera que los centros educativos son espacios privilegiados para el desarrollo de la convivencia y la creación de redes de colaboración entre distintos actores. Además, reconoce que la vinculación entre diferentes agentes puede facilitar la incorporación de metodologías utilizadas por la educación no formal (p.160).

El Consejo de la Juventud refleja el mismo enfoque cuando afirma que la Formación en Educación No Formal es un espacio muy importante de formación en valores y educación entre iguales. En consecuencia, se considera un espacio idóneo para el trabajo en actitudes y el aprendizaje de la convivencia en la diversidad (Marín Martínez, 2003). Una pregunta que trasciende estas afirmaciones es la siguiente: ¿Qué se considera Educación No Formal? La definición del Consejo de la Juventud (2005) clarifica este tema: *“educación no formal son aquellas actividades educativas promovidas por la sociedad civil y fuera del sistema educativo institucional, donde los educadores no están insertos en una estructura jerarquizada y siendo, a diferencia de la educación informal, una acción educativa intencional y consciente, dotada de metodología, donde no se pretende la mera transmisión de conocimientos para la obtención de un título sino la concienciación del individuo adquiriendo así una percepción de sí mismo y de su entorno para una posterior modificación del mismo”* (p. 69). Así aparece como un factor clave la intencionalidad presente en las actividades y en la estructura organizativa y metodológica. También se menciona la importancia de incorporar a otros actores sociales (asociaciones juveniles, ONGs, parroquias, centros cívicos) en una responsabilidad educativa compartida. Sin embargo, estos proyectos no se refieren solamente a adquirir ciertas habilidades para la acción sino hay una alusión explícita a la conciencia personal, al pensamiento crítico y al compromiso.

Esta definición comparte los elementos referenciales con una línea de investigación en torno al denominado “activismo juvenil”. Cohen (2006) define como la acción de dar voz a la juventud que se dedica a la organización comunitaria por el cambio. Se trata de un activismo orientado hacia la ciudadanía que aborda dos niveles de análisis. Un primer nivel centrado en la conciencia de sí mismos, y un segundo nivel de conciencia social donde utilizan diversas actividades culturales (especialmente la música) para participar en la vida política de la comunidad (Grinwright y Cammarota, 2002).



Uno de los ámbitos donde se ha estudiado más ampliamente la participación de la juventud ha sido el asociacionismo. Merino Pareja (2006) explica que esta circunstancia se debe al principio de voluntariedad y a la facilidad de conseguir información sobre tasas de afiliación y grado de compromiso. La vida asociativa es una valiosa herramienta de integración. En un estudio de dos años realizado sobre los jóvenes afro africanos y latinoamericanos en EEUU, Ginwright y Cammarota (2007) afirman que las organizaciones comunitarias, el asociacionismo, proporcionan oportunidades a todos los jóvenes para desarrollar un compromiso basado en la práctica cívica crítica. A partir de las investigaciones llevadas a cabo, los autores concluyen que al compartir ideas, redes sociales y experiencias se desarrollan capacidades individuales y sociales. Dichas capacidades permiten luchar por la justicia social. En consecuencia los autores consideran imprescindible mejorar la comprensión sobre la relación de los jóvenes y el mundo asociativo (cuál es la influencia que estos nuevos espacios generan en la adquisición de competencias, habilidades y conocimientos cívicos) ya que podría mejorar el imaginario social de los mismos. En cuanto a los efectos a medio plazo, Fernandes-Jesus, Malafaia, Ferreira, Cicognani y Menezes, (2012) analizaron la relación entre la participación y las actitudes políticas en jóvenes migrantes y no migrantes. Los autores concluyeron que, independientemente de la procedencia cultural, las experiencias de participación están relacionadas con una mayor predisposición a la política y a la implicación social en el futuro.

La complejidad de los retos educativos ha hecho necesario explorar iniciativas atractivas destinadas tanto a las personas inmigrantes como la población autóctona. Algunas medidas diseñadas para la promoción de la integración han producido buenos resultados en ambos colectivos (Fundación Esplai, 2007). Especialmente las prácticas deportivas, habitualmente el fútbol, aparece como una actividad puntera de integración y establecimiento de relaciones con sus iguales (Maiztegui, Aparicio y Landaluce, 2010; López Reillo, 2012). En este, se ha constatado que puede ayudar a establecer puentes entre los países de origen y las sociedades receptoras a través de la práctica de deportes autóctonos de los inmigrantes, como es el caso del críquet en Inglaterra o los deportes gaélicos en Barcelona (Kennett et. al., 2006). En Noruega, Walshet (2006) investigó las experiencias de 21 jóvenes noruegas musulmanas (entre 16 y 21 años) en su práctica deportiva. La investigadora concluye que dicha práctica contribuía de forma positiva en su sentimiento de pertenencia en diferentes maneras. En primer lugar una pertenencia hacia su propia comunidad, a través del contacto desarrollado



durante la práctica. La práctica deportiva desempeña un importante rol en la construcción de la identidad y la imagen personal. Finalmente, los resultados muestran que el deporte también se vive como un refugio, donde pueden expresar su feminidad de una forma diferente. En definitiva, parece que la práctica deportiva ayuda a los inmigrantes a conformar su identidad, al tiempo que permite entrar en contacto con otros convecinos. Entre otros beneficios también se menciona el aprendizaje de un idioma (Maiztegui, Aparicio y Landaluze, 2010).

También las actividades culturales, el teatro (Bello, 2011) o la música entre la que el género hip-hop es muy frecuente (Ginwright, 2006), se convierten en una forma de lucha por la transformación social. Como apunta González, Rodríguez y Rodríguez Muñiz (2006) se constituyen en foros donde informarse, debatir y comprender los problemas sociales, así como las fuerzas políticas, económicas y sociales que crean dichos problemas. Pero no todos los trabajos presentan resultados similares. En Padua, Bello ha analizado la participación de la juventud inmigrante en el proyecto *WoMan: gender-based violence in a multicultural society* que bajo el paraguas del programa europeo *Youth in Action* tuvo lugar entre 2004-09. En este caso se optó por el teatro y la danza como estrategias para la reflexión sobre las diferencias de género. Tras analizar los resultados la autora llama la atención sobre el riesgo de generalizar sobre la juventud de origen inmigrante y olvidar otras variables que influyen en los procesos identitarios.

Por otro lado, otros trabajos matizan estas afirmaciones y señalan la importancia de las condiciones del contexto donde tiene lugar el proyecto participativo (Duncan, 2002). Cuando se analizan los factores de éxito de estos proyectos puede ayudar a identificar las variables implicadas. El capital social y las relaciones aparecen como temas relevantes. En los proyectos educativos se pueden identificar dos tipos de relaciones, las relaciones entre iguales y las relaciones con adultos, personas de referencia, denominadas otro significativo. En el primer caso, recordar que la escuela constituye el primer espacio de relación. Sin embargo, las relaciones que se establecen en el medio escolar pueden resultar impuestas y no trascender fuera de este espacio (Santibáñez & Maiztegui, 2006) por lo que se hace necesario explorar otras vías complementarias que ayuden en este proceso.

En segundo lugar, destaca el análisis del rol que desempeñan las personas de referencia, tanto desde el grupo de iguales como los adultos de referencia que además posea el conocimiento, la experiencia y los medios necesarios para guiarlos

positivamente. Los/as educadores/as encargados de estos proyectos desempeñan un papel decisivo con dos funciones complementarias. Por un lado, los equipos son los encargados de crear el denominado “ethos de recepción”, concepto desarrollado por Carola Suárez-Orozco y Marcelo Suárez-Orozco (2003). Se refiere a ese clima social de aceptación o rechazo que afecta las percepciones, identidades y conductas de la infancia y de la juventud inmigrante. Por otro lado, estos adultos se pueden convertir en figuras significativas que crean lazos de apoyo y sirven de enlace con otras entidades (familias, escuela, ayuntamientos) (Suarez Orozco, Pimentel y Martin, 2009).

Como cierre de este apartado quisieramos presentar un resumen de las características que deben tener los servicios de participación juvenil, criterios también pueden ser aplicados a otros colectivos (Siruala, 2005):

- Favorecer la práctica y el reconocimiento de habilidades y competencias en contextos no formales.
- Apoyo a las organizaciones y asociaciones de juventud.
- Servicios de counselling e información.
- Oportunidades de aprendizaje intelectual (intercambio de estudiantes, viajes o estancias en el extranjero, voluntariado internacional).
- Oportunidades en temas culturales (apoyo a la producción cultural de los jóvenes).
- Acceso a las nuevas tecnologías de la información.
- Medidas que garanticen el acceso a los grupos desfavorecidos.
- Oportunidades de participación (a nivel internacional, nacional o local y en temas distintos: deporte, salud, vivienda, empleo).

A Modo de Conclusión

A lo largo de este artículo hemos defendido un modelo de educación intercultural que incorpora la práctica ciudadana. En contextos de diversidad donde el desarrollo de las capacidades y el sentimiento de pertenencia a la comunidad se elabora a partir de las experiencias de inclusión/exclusión. Siguiendo la literatura en esta área y las recomendaciones sobre políticas de juventud de las principales instituciones



internacionales (Naciones Unidas, la UNESCO, Unión Europea y el Consejo de Europa), nos hemos centrado en el análisis de los contextos educativos no formales. Los proyectos educativos en estos entornos se caracterizan por su carácter igualitario y flexible que favorece la inclusión de los distintos colectivos. Se trata de ofrecer un aprendizaje en la educación no formal como un proceso educativo voluntario, pero intencionado, planificado, pero permanentemente flexible, que se caracteriza por la diversidad de métodos, ámbitos y contextos de aplicación. Este planteamiento ideológico y político se ha contrastado con la teoría de la participación como concepto clave para entender el proceso de ciudadanía inclusiva e intercultural caracterizada por las oportunidades de ejercer los derechos y deberes de cada persona y el desarrollo de su capacidad de influencia.

La revisión bibliográfica muestra la complejidad del tema, las diferencias entre los distintos colectivos, sus experiencias y sus contextos migratorios. Esta complejidad subraya la necesidad de análisis entre grupos y en diversos contextos. En efecto, los resultados muestran que las características del contexto y de las personas de referencia resultan decisivos puesto que más allá de una declaración de intenciones se requiere un compromiso moral de las instituciones educativas y de las personas implicadas.

Por último mencionar la necesidad de estudios de beneficios a largo plazo que permitan profundizar en esta línea de trabajo. Este ámbito de estudio tiene un importante potencial ya que permitiría apoyar las políticas activas de inclusión, con interconexión entre los ámbitos (educación, empleo, ocio). Se trata de un tema fuertemente implicado en el debate público y en el discurso político sobre inmigración. Las investigaciones ayudarían a fundamentar y dar coherencia a las futuras intervenciones socio-educativas.

Referências Bibliográficas

- Abu El-Haj, T. (2009). Becoming Citizens in an Era of Globalization and Transnational Migration: Re-imagining Citizenship as Critical Practice. *Theory Into Practice*, 48(4), 274-282.
- Abu-El-Haj, T.R. (2007). I was born here but my home it's no here: educating for democratic citizenship in an era of transnational migration and global conflict. *Harvard Educational Review*, 77. (3). 285-314.



- Arnaiz Sánchez, P. y de Haro Rodríguez, R. (2004). Ciudadanía e interculturalidad: claves para la educación del siglo XXI. *Educatio*, 22. 19-37.
- Audigier, F. (2000). *Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship*. Council of Europe. DgIV/EDU/CIT (200) 23.
- Banks, J. (2012). Ethnic Studies, citizenship education and the public good. *Intercultural Education*, 23 (6). 467-474.
- Banks, J. (ed). (2009). *Routledge International companion to multicultural education*. New York: Routledge.
- Banks, J. (ed) (2004). *Diversity and citizenship education. Global perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Banks, J. & Kathryn, A.H. (2007). *Learning in and out school in diverse environment. Life long, life wide, life deep*. Washington: The LiFE Center.
- Bartolomé, M (Ed.) (2003). *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid: CiDE & Ministerio de Educación y Ciencia MEC.
- Bello, B.G. (2011). Empowerment of young migrants in Italy through non formal education: putting equality into practice. *Journal of Modern Italian Studies*, 16 (3). 348-359.
- Benedicto, J. & Morán, M.L. (2002). *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Madrid: Injuve.
- Benedicto, J. & Morán, L. (2007). Becoming a citizen. *European Societies*, 9(4). 601-622.
- Blundell, D., & Cunningham, P. (2007) Community Sport Coaching and Citizenship Education: Educating the Coaches, in Ross, A. (ed) *Citizenship Education in Society*. London: CiCe, pp 631-638.
- Birzea, C. Cecchini, M. Harrison, C., Krek, J. & Spajic-Vrkas, V. (2005). *Tool for quality assurance of education for democratic citizenship in schools*. Paris: UNESCO & Council of Europe.
- Cabrera, F. (2008). Elaboración y evaluación de Programas de Educación para la Ciudadanía. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 59 (2 y 3). 275-400.
- Chekoway, B. & Gutierrez, L. (2009). *Teoría y práctica de la participación juvenil y el cambio comunitario*. Barcelona: Graó.
- Consejo de la Juventud (2005). *Bases para una política de Juventud*. Madrid: Consejo de la Juventud de España.
- Consejo de Europa (2008). *Libro blanco del diálogo intercultural*. Estrasburgo: Consejo de Europa & Ministerio de Cultura de España.



- Council of Europe (2002). *Can youth make a difference? Youth policy facing diversity and change*. Estrasburgo: Directorate of Youth and Sport: Council of Europe.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalismo y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. Mexico: Fondo de Cultura Económico. (1º edición 2003)
- Echeverri, C. (2010). En los márgenes de la integración. Trayectorias educativas de los hijos de inmigrantes en un barrio en la periferia de Madrid. Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración. *Migraciones Internacionales*, 90. 19-40.
- Flores-González, N., Rodríguez, M & Rodríguez-Muniz, M. (2006). From hipp-hop to humanization. En S.Grinwright, P.Noguera, & J.Cammarota (eds). *Beyond resistance! Youth activism and community change* (pp.175-196). Nueva York:Routledge.
- Fundación Esplai (2007). *Educación y ciudadanía. Documentos para el Debate*, 1. Barcelona: Fundación Esplai.
- Giménez, C. (2010). *El interculturalismo: propuesta conceptual y aplicaciones prácticas*. Zarautz: Cuadernos 2.Ikuspegi. Depto. Empleo y Servicios Sociales del Gobierno Vasco & Universidad del País Vasco.
- González, N. & Naval, C. (2000).Una aproximación a la educación para la ciudadanía en Europa en la última década. En C. Naval y J: Laspalas (eds.). *La educación cívica hoy. Una perspectiva interdisciplinar* (pp.221-248). EUNSA: Pamplona.
- González, N. Rodríguez, M. & Rodríguez Muñoz, M (2006). From hip-hop to humanization: batey urbano as space for latino youth culture and community action. EN S. Gwinright & J:Cammarota (ed). *Beyond resistance! Youth activism and community change*. (pp.175-196). Nueva York: Routledge.
- Gwinright, S. & Cammarota, J (ed). *Beyond resistance! Youth activism and community change*. Nueva York: Routledge.
- Gyarmati, G. (1992). Reflexiones teóricas y metodológicas en torno a participación. *Estudios Sociales*,73. (3). 9-28.
- Hart, R. (2000). La participación de los niños en el desarrollo sostenible. Cómo implicar a los ciudadanos jóvenes en el desarrollo de su comunidad y el cuidado del medio ambiente. Barcelona: Pau Educación.
- Hutchison, P., & McGill, J. (1998). *Leisure, integration, and community*. Toronto, ON: Leisurability.
- Kaleidos (2003). *Equipamientos municipales de proximidad. Plan estratégico y de participación*. Gijón: Ed.Trea



- Kennet, C., De Moragas, M., Sagarzazu, I. & Cerezuela, B. (2006). *Deporte e inmigración en España: el papel del deporte en la integración de los ciudadanos* [Memoria final], Centre d'Estudis Olímpics, Bellaterra.
- Kiwan, D. (2008). Citizenship education in England at the cross-road? Four models of citizenship and their implications for ethnic and religious diversity. *Oxford Review of Education*, 34 (1). 39-58.
- Kiwan, D. (2008). *Education for inclusive citizenship*. London:Routledge-
- Labrador, J. & Blanco, M.R. (2009). *Nadie debe perder. Hijos de inmigrantes en su camino hacia la vida adulta*. Madrid: UE.Fondo Social, Ministerio de trabajo e Inmigración y Universidad Pontificia de Comillas.
- López Reillo, P. (2012). *Jóvenes de Africa reiventando su vida. Menores extranjeros no acompañados salvando fronteras*. Tenerife: Cabildo de Tenerife.
- Maiztegui, C. (2007). La participación como una opción transformadora en los procesos de educación ciudadana. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5 (4).
- Maiztegui, C. & Eizaguirre, M. (2008). *Ciudadanía y educación: de la teoría a la práctica*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Maiztegui, C. & Santibáñez, R: (2012). From equality to equity: challenges of intercultural education in new immigration countries. En N. Palaiologou y G. Dietz (eds). *Mapping the broad field of multicultural and intercultural education worldwide*. (pp.415-433). Cambridge: Cambridge Scholars.
- Martín Martínez, E. (2003). Convivencia intercultural, una propuesta desde la educación no formal. *Revista de Juventud*, 60. 101-105.
- Merino Pareja, R. (2006). Participación y asociacionismo de los jóvenes en Europa. *Revista Internacional de sociología*, 64 (43). 193-215
- Montejo, D. (2003). Jóvenes inmigrantes y educación en el tiempo libre. La experiencia desde una entidad: Casal dels Infants del Raval. *Revista INJUVE*, 26. 127-133.
- Morán, M. L. & Benedicto, J. (2000). *Jóvenes y ciudadanos. Propuestas para el análisis de las culturas ciudadanas de la juventud*. Madrid: INJUVE.
- Morán, M. L. (2003). Jóvenes, inmigración y aprendizajes de la ciudadanía. *Estudios de la Juventud*, 60. 33-47.
- Naciones Unidas (2005). Informe sobre la Juventud Mundial 2005. Documento web: http://www.cinu.mx/minisitio/UNjuventud/docs/A_60_61.pdf.



- Neuner, G. (2012). The dimensions of intercultural education. In J. Hubert (Ed). Intercultural competente for all. Preparing for living in a heterogeneous World. (pp.11-49). Estrasburgo: Council of Europe.
- Osler, A. & Starkey, H. (2005). *Changing citizenship. Democracy and inclusion in education*. Maidenhead (UK): Open University Press.
- Pina S. & Miller, B. (2003). *Getting the Most from Afterschool: The Role of Afterschool Programs in a High-Stakes Learning Environment. Statement of the Cross-Cities Network of Leaders. of Citywide Afterschool Initiatives*. The Cross-Cities Network for Leaders of Citywide After-School Initiatives.(WEB:
- Rudiger, A. & Spencer, S. (2003). Social integration of migrants and ethnic minorities. Policies to combat discrimination. Conferencia presentada en *The economic and social aspect of migration*. The European Commission y OECD. Bruselas.21-22 de enero 2003.
- Rubin, B.C. (2007). "There is still no justice": youth civic identity development amid distinct school and community context. *Teachers College Record*, 109. 449-481.
- Sáez Alonso, R. (2006). La educación intercultural como factor clave de la eficacia contra el racismo. *Revista Española de Pedagogía*.234. 303-322.
- Siruala, L. (2005). *A European framework for youth policy*. Estrasburgo: Directorate of Youth and Sport. Council of Europe.
- Suárez Orozco, C., Suárez Orozco, M. & Todorova, I. (2008). *Learning a new land. Immigrant students in American society*. Harvard: Harvard University press.
- Suárez Orozco, C. & Suárez Orozco, M. (2003). *La infancia de la Inmigración*. Madrid: Morata.
- Terrén, E. (2007). Adolescencia, inmigración e identidad. En A. M^a López y L. Cachón (coords.) *Juventud e inmigración. Desafíos para la participación y la integración*. (pp.186-203). Consejería de Empleo: Gobierno de Canarias.
- Trilla, J. & Novella, A. (2001). Educación y participación social en la infancia. *Revista iberoamericana de Educación*, 26. (<http://campus-oei.org/revista/rie26a07.htm>)
- Siruala, L (2005). European framework of youth policy. Youth Knowledge.net (Disponible: http://www.youth-knowledge.net/INTEGRATION/EKC/BGKNGE/ABC_youth_policy1.html).
- UNESCO (2005). *Directrices UNESCO para la educación intercultural*. Paris: Unesco.